Premier cahier

APPRENDRE ET ENSEIGNER

Ce cahier est commun à tous les programmes de langues germaniques.

Les informations et les réflexions contenues dans ce cahier concernent tous les professeurs.

Les pistes méthodologiques suggérées doivent être interprétées en fonction du niveau et de l'option des différentes classes.

1. Apprendre
Ce que la recherche nous dit sur les processus d'apprentissage …
… et quelques axes didactiques qui en découlent

2. Enseigner
2.1. Le statut changeant de l'école
2.2. Les exigences de l'institution
2.3. Le profil des élèves
2.4. Les attentes de la société
2.5. Le présent programme

Bibliographie

1. APPRENDRE

Ce que la recherche nous dit sur le processus d'apprentissage … … et quelques axes didactiques qui en découlent

Il est important d'explorer ce que nous savons sur les processus de mémorisation et d'apprentissage pour pouvoir proposer une méthodologie adéquate. Les connaissances en la matière sont en évolution permanente, et ce chapitre rassemble quelques données importantes sur la question.

Les pistes didactiques qui en découlent sous-tendent la méthodologie proposée dans le présent programme.

*

CE QUE LA RECHERCHE NOUS DIT — **AXES DIDACTIQUES QUI EN DECOULENT**

1. L'esprit n'apprend pas tout seul

L'expérience et le comportement sont régis par l'émotion. Les concepts abstraits sont nés d'un large éventail d'expériences affectives. La capacité de l'enfant à apprendre repose sur sa vie affective. Et les problèmes d'apprentissage ont en général leur origine dans des problèmes affectifs et relationnels qui sont bien antérieurs à ces problèmes d'apprentissage, mais qui fonctionnent comme des écrans et empêchent celui-ci de se faire. Il ne sert dès lors à rien d'aborder les problèmes des élèves par le biais rationnel s'ils se situent sur un plan affectif ou relationnel.

"Des limites imposées sans affection engendrent la peur et le désir de détruire le système imposé. De l'affection sans limites engendre le repli sur soi et l'irresponsabilité." [1]
L'élève doit avoir la conviction que derrière les exigences il y a un réel intérêt pour sa personne.
On n'a une chance d'aider l'élève en difficulté que si l'on parvient à établir une relation de confiance avec lui et si l'on parvient à se faire accepter par lui comme un interlocuteur digne d'être écouté.

Créer des conditions de sécurité affective

- **établir une relation de qualité avec les élèves, en particulier avec les élèves en difficulté**
- **s'intéresser à eux en tant que personnes, avant de s'intéresser à leurs difficultés scolaires**

Imposer des normes, imposer des exigences
et
montrer son intérêt pour les élèves

[1] S Greenspan, L'esprit qui apprend, Editions Odile Jacob

2.
L'apprentissage est "expérientiel"

On ne s'approprie vraiment bien que ce qu'on a expérimenté soi-même. En d'autres mots, on apprend par expérience personnelle et non pas par les enseignements des autres ; on apprend en découvrant, en explorant des réponses ou des pistes possibles, en faisant des hypothèses et en en vérifiant la pertinence, etc.

Certaines interventions du professeur, telles que vouloir convaincre, se prévaloir de son expérience, moraliser, peuvent freiner l'apprentissage expérientiel.

Accorder le droit à l'erreur que l'expérimentation suppose

Organiser des moments de travail sans le professeur

Demander d'expliciter, de justifier, d'illustrer, de structurer …

Donner un feed-back (*"Donc, ce que tu veux dire, c'est..."*)

Inviter à réfléchir sur son expérience

3.
Le savoir est de nature intégrative

L'ensemble des expériences, savoirs, croyances, convictions, représentations d'un individu à un moment donné est une construction ("construct") [2] provisoire, qui change au fur et à mesure des expériences et apprentissages nouveaux.

Un apprentissage n'est pas une tranche nouvelle de connaissances qui s'ajoute à ce qu'on savait déjà : il s'y intègre en déstructurant, puis restructurant l'ensemble des savoirs acquis dans des structures tout aussi provisoires que les précédentes. Notre cerveau se réorganise donc au fur et à mesure des choses que nous apprenons.

Chacun construit son savoir à partir de ses savoirs antérieurs et de ses représentations. Chacun, par exemple, élabore sa propre vision du système grammatical, projette ses propres représentations dans un document, etc. Apprendre, c'est prendre conscience de cette vision et de ces représentations et les faire évoluer.

Encourager la prise de conscience des acquis et construire sur ces acquis

Proposer des défis du type "juste un peu plus loin" que ce qu'ils savent faire, assez élevés pour susciter leur intérêt tout en restant à leur portée

Faire expliciter la façon dont les élèves comprennent les textes, la grammaire, ... et permettre des synthèses personnelles

4.
Mémoriser, c'est créer des associations

"L'association est le moyen par excellence de traiter le matériel à apprendre : il s'agit ici d'un processus dynamique d'interaction du matériel nouveau avec du matériel déjà connu. On crée ainsi une image mentale dans laquelle des éléments nouveaux sont raccrochés à d'autres éléments déjà présents dans la mémoire et bien connus." [3]

Découvrir, consigner, utiliser le vocabulaire en contexte

Regrouper le vocabulaire dans des ensembles signifiants

Utiliser la langue pour communiquer

[2] D. Bannister & F. Fransella. Voir bibliographie

[3] M. T. Claes, Les techniques mnémoniques dans l'apprentissage des langues, UCL 1991

5.
On apprend mieux quand il y a intention

Le processus de mémorisation
- ... commence dans la mémoire explicite : elle est le siège du fonctionnement rationnel, explicite, intellectuel, conscient (travail cognitif, étude consciente)
- ... et aboutit à la mémoire implicite : elle contient les connaissances disponibles spontanément, les règles automatisées
- ... grâce à l'intervention des motivations, des intentions, des émotions.

Notre affectivité conditionne donc le passage des données de la mémoire explicite vers la mémoire implicite. Il n'y a pas d'apprentissage durable sans motivation, intention, forte implication affective.

Quid des techniques de mémorisation ?
- la répétition (*on fait attention*) est la moins efficace
- l'étude par coeur (*on se concentre*) l'est un peu plus
- les procédés mnémotechniques, tels que associations diverses, images mentales, mots-clés, mots-liens, rimes, rythme, ... (*on active les formes*) sont plus efficaces encore.

Mais toutes ces techniques restent des béquilles ... tant qu'il n'y a pas l'intention de mémoriser. L'apprentissage est efficace en contexte scolaire, si l'apprenant est placé en situation de besoin et/ou d'implication affective (*pourquoi mémoriser ?*).

Donner du sens :
- **discuter de l'utilité des tâches**
- **discuter des objectifs et des méthodes d'apprentissage**
- **discuter de la contribution des méthodes d'apprentissage à la formation de compétences générales et à la connaissance du monde**
- **...**

Donner des stimulations :
- **richesse et variété des matériaux, des situations d'apprentissage et de communication**
- **pédagogie du projet**
- **donner des thèmes ou des situations inhabituelles qui forcent l'imagination**
- **...**

La méthode communicative tente de créer des situations où l'élève a besoin de dire des choses (on met l'accent sur les intentions plutôt que sur les formes)…

... mais cette méthode reste encore inférieure à l'apprentissage en milieu naturel. En immersion, le passage de la mémoire explicite vers la mémoire implicite se réalise aisément, en raison du besoin réel de communiquer.

6.
On apprend aussi avec les autres

Le savoir s'élabore dans une situation sociale, lieu d'influences multiples réciproques.

De plus, il y a interdépendance…
- entre la communication et la coopération :
  bien communiquer permet de bien coopérer, et coopérer demande de bien communiquer
- entre la coopération et le développement de l'autonomie :
  coopérer permet à chacun des partenaires de s'enrichir des autres et de mieux se définir par rapport à eux, donc de devenir plus autonome ; et des partenaires plus autonomes enrichissent la coopération.

Favoriser l'interaction

Favoriser l'écoute réciproque

Favoriser la coopération

Organiser le travail en paires et en groupes

Tolérer le bruit et le va et vient inhérents à certaines activités

Faire parrainer un élève faible par un élève fort

7.
On apprend selon un ou des modes de perception dominants
On met en œuvre un style d'apprentissage dominant

Par exemple

L'apprenant visuel ... ➢ est plus à l'aise avec des documents picturaux et écrits, et se défend mieux dans une évaluation écrite

L'apprenant auditif ... ➢ est plus performant dans la conversation, avec du matériel sonore, des explications orales

L'apprenant kinesthésique ... ➢ aime manipuler, agir, bouger, expérimenter, "mettre la main à la pâte"

Plus l'apprentissage met en œuvre *l'hémisphère gauche* du cerveau … ➢ plus il convient à l'élève logique et analytique, qui traite les données de façon structurée, qui privilégie l'abstraction, et qui est à l'aise dans le travail solitaire et discipliné, ainsi que dans la compétition

Plus l'apprentissage met en œuvre *l'hémisphère droit* du cerveau … ➢ plus il convient à l'élève qui traite les données de façon globale, visuelle et spatiale, qui privilégie l'approche émotive, intuitive et créative, qui est à l'aise dans les activités coopératives, et s'exprime par la narration, le dessin, la musique, ...

Traditionnellement, l'enseignement privilégie nettement l'utilisation de l'hémisphère gauche du cerveau, et donc un seul type d'approche de la connaissance, méthodique-réflexif, et un seul type de comportement et d'individu.

Le professeur est pratiquement certain de rencontrer ces différents types dans sa classe. Varier les activités et les techniques d'enseignement est donc la première réponse à cette hétérogénéité inévitable

Aider les élèves à connaître et maîtriser leurs propres démarches d'apprentissage :
- ***comment t'y es-tu pris?***
- ***qu'as-tu retenu de cela ?***

Exploiter les différentes manières d'apprendre et d'étudier
- ***pourrais-tu faire cela autrement ?***
- ***qu'ont fait les autres ?***

Individualiser l'apprentissage et la remédiation

Introduire davantage d'activités qui favorisent l'utilisation du "cerveau droit" :
- **activités communicatives**
- **expérience directe et personnelle (séjours, ...)**
- **détente et confort**
- **chant et musique**
- **mouvement et manipulations**
- **visualisation**
- **créativité**
- **émotion**

8.
Il y a des apprenants "correcteurs" et des apprenants "non correcteurs"

Ceci se manifeste plus particulièrement à l'expression orale.

Certains apprenants parlent en se souciant très peu de la forme ; ils recherchent l'efficacité immédiate. D'autres ne veulent s'exprimer que s'ils sont sûrs de ne pas faire d'erreur. Krashen [4] utilise l'image du "moniteur", instance intellectuelle interne qui surveille la correction de la production : chez certains, le *moniteur* fonctionne

Offrir beaucoup d'exposition à la langue par des lectures et des écoutes nombreuses

Proposer de manière équilibrée des activités pour entraîner l'aisance et d'autres axées sur

[4] Voir bibliographie

de manière insuffisante, chez d'autres de manière excessive. Lorsqu'il fonctionne de façon optimale, le locuteur atteint un bon équilibre entre *aisance* et *correction.*

L'influence que peut exercer le professeur sur le fonctionnement du *moniteur* des élèves n'a jamais pu être mesurée. Il semble que si un certain nombre d'erreurs disparaissent à la longue, c'est moins parce qu'on les a corrigées que grâce à l'exposition intensive à la langue et à la pratique. En d'autres termes, l'essentiel pourrait dépendre du niveau d'aspiration personnel de chacun.

On peut toutefois craindre qu'un enseignement qui accorde trop de place à la correction renforce la tendance perfectionniste des "correcteurs" (sur-utilisation du *moniteur*) et qu'à l'inverse, un enseignement qui lui en accorde trop peu encourage les "non-correcteurs" à négliger encore davantage la correction (sous-utilisation du *moniteur*).

la correction linguistique

Nuancer et varier ses réactions aux erreurs. P.ex. en expression orale :

- **accepter l'erreur, sauf si elle empêche la compréhension**
- **suggérer la forme juste en reformulant soi-même sans insister ou en demandant, p.ex. de confirmer "c'est ceci que tu veux dire ?"**

Concevoir des tâches et des contextes qui donnent aux élèves l'envie de s'exprimer correctement

9.
Y a-t-il une "programmation" des apprentissages ?

Il semble y avoir un ordre "universel" neurologiquement prédéterminé dans le déroulement des acquisitions, et qui n'est pas toujours en rapport avec la difficulté. *Par exemple, dans le monde entier, le -s à la 3e personne du présent en anglais est l'une des structures acquises le plus tard.*

Par ailleurs, l'apprentissage peut être
- intentionnel
- mais aussi incident.

Bon nombre de jeunes apprennent beaucoup dans des apprentissages accidentels, mais beaucoup d'adultes obtiennent de meilleurs résultats dans un apprentissage intentionnel.

Les élèves n'apprennent donc pas nécessairement ce que le professeur enseigne au moment où il l'enseigne. Cela plaide contre une approche linéaire (on avance par tranches de règles grammaticales successives supposées "fixées" une fois pour toutes) ; il apparaît au contraire important de revenir régulièrement sur les mêmes points ("approche en spirale"), en les réintégrant, les restructurant, et les élargissant, afin de se donner assez de chance de "rencontrer" les moments favorables de chacun.

Cela signifie également que ni le cours "normal" ni les séjours ou voyages à l'étranger ne sont l'un ou l'autre la seule voie possible. Ils sont nécessairement complémentaires.

Approche en spirale et par approximations successives

Input riche et varié

Dialogue riche entre le professeur et les élèves

Complémentarité du cours "standard" et des séjours à l'étranger, des rencontres, échanges, visites

Contacts avec des locuteurs étrangers via les nouvelles technologies de l'information

10.
Il y a interdépendance entre
- **la théorie et la pratique**
- **la manière d'apprendre et l'utilisation ultérieure**

Ce qui a été mémorisé, voire appliqué correctement dans un exercice ad hoc, n'est pas encore une connaissance : *"Le propre des connaissances humaines est d'être utilisables dans une pluralité de situations ... En d'autres termes, "connaître", c'est pouvoir transférer, utiliser dans diverses situations."* [5]

En outre, il y a interdépendance entre la façon dont on apprend et la façon dont on va utiliser ce qu'on a appris. Les deux comportements sont basés sur les mêmes mécanismes intellectuels et psychologiques. La notion d'utilisation est donc capitale dans l'apprentissage des langues à fin de communication : on apprend à communiquer en communiquant.

Pratiquer la langue en permanence dans la classe

Pratiquer la langue dans un but de communication

La construction de la langue et son utilisation pour communiquer vont de pair

Il n'y a donc pas lieu d'attendre que les élèves "aient les bases" pour organiser des activités d'expression, notamment orale. S'exprimer est aussi un moyen d'acquérir ces bases

11.
Input et output

En matière d'apprentissage des langues, deux hypothèses principales ont cours actuellement. Selon celles-ci, on apprend :

1. <u>par l'exposition à la langue</u>

Selon ce modèle, l'apprenant doit être confronté à un très grand nombre de messages compréhensibles (*input*) [6] avant de pouvoir produire (*output*).

Cette hypothèse est toutefois née de l'observation de l'acquisition de la langue étrangère en milieu naturel (immersion). Si personne ne doute de l'efficacité de l'input, cette simple confrontation à la langue ne suffit pas, en milieu scolaire, pour assurer l'acquisition. Certains chercheurs ajoutent que l'élève doit aussi pouvoir manifester qu'il comprend ou ne comprend pas, et donc pouvoir "négocier le sens" des messages.

2. <u>en produisant et en interagissant</u>

Selon ce deuxième modèle, l'apprenant doit être amené à produire rapidement, parce qu'il réalise alors un travail intensif sur la langue, met ses "acquis" en pratique, et les teste.

Ici aussi, pour certains chercheurs, produire seul ne suffit pas : il faut exiger des apprenants des productions de qualité, tant sur le fond que sur la forme.

Exposition intensive à une langue compréhensible :
- **activités nombreuses de lecture et d'écoute**
- **stratégies de compréhension**

Interactions nombreuses
- **travaux de groupe**
- **dialogue professeur-élève(s)**

Faire entrer la langue et les locuteurs natifs dans la classe

Emmener les élèves à l'étranger

[5] Petit glossaire épistémologique, Courrier du CETHES, 1995

[6] Concept de "message compréhensible" selon Krashen : un message à la fois naturel et juste un cran au dessus du niveau de connaissance des élèves.

L’un et l’autre mécanismes jouent sans doute avec une importance différente selon les apprenants. On veillera dès lors à un équilibre entre les deux approches.

12.
Et la recherche continue …

En conclusion, ces axes didactiques sous-tendent les situations d’apprentissage efficaces.

☛ Cahier 5, "Les situations d’apprentissage".

2. ENSEIGNER

L'apprentissage en milieu scolaire passe par le professeur. C'est lui qui programme, organise, informe, explique, contrôle, sanctionne…

Mais le professeur n'est pas un élément isolé. Il interagit lui-même avec son environnement privé et professionnel, avec l'institution et ses exigences… et avec les élèves, qui, de leur côté, interagissent avec leur propre environnement social et culturel.

Le rôle du professeur est aussi difficile qu'important : il est au centre de multiples influences et attentes, parfois contradictoires.

2.1. Le statut changeant de l'école …

… fragilise sa position. Dans un monde sans cesse plus complexe et surmédiatisé, l'école n'a plus le monopole ni de la transmission de savoirs ni de la formation. L'adéquation de son rôle aux exigences de notre temps est continuellement mise en question.

Parallèlement, la position du professeur est fragilisée : il n'est plus "seul maître à bord" : les jeunes ont droit de recours, ils ont "voix au chapitre".

Les modèles des jeunes, véhiculés par les médias et la publicité, incarnent nonchalance, séduction, succès facile. Ils répondent à leur besoin de se singulariser du monde adulte et peuvent entrer en conflit avec les exigences de travail et de rigueur nécessaires à l'apprentissage d'une langue.

Les médias, la chanson et la culture ambiante, ainsi que les contacts qui se multiplient avec des groupes de plus en plus diversifiés de la société - et notamment avec d'autres jeunes lors des échanges scolaires - révèlent une langue variée, à forte connotation régionale, sociale, de tranche d'âge, etc. Cette langue peut dévaloriser aux yeux des élèves la langue "standard" assez strictement normalisée, apprise à l'école.

2.2. Les exigences de l'institution …

… modifient le rôle pédagogique du professeur. Le Décret sur les Missions prioritaires de l'enseignement impose la poursuite des objectifs d'autonomie des élèves et de communication. Le professeur doit concilier ces objectifs avec les contraintes institutionnelles et les traditions éducatives ambiantes.

De plus, beaucoup de professeurs se sentent dans une situation inconfortable entre la nécessité de poursuivre ces objectifs et leur propre histoire d'apprentissage : ils ont eux-mêmes encore souvent appris la langue dans un enseignement frontal.

L'exigence de favoriser l'autonomie peut en outre entraîner chez le professeur un sentiment d'insécurité : il peut avoir l'impression que le contrôle de l'apprentissage lui échappe en partie et il n'a pas l'assurance a priori d'être aussi efficace qu'en enseignant de manière frontale.

Par ailleurs, enseigner une langue à but communicatif relativise la priorité de perfection de la langue, alors que le contexte scolaire conserve un rapport très fort à la norme et cultive la crainte de la faute.

Enfin, la poursuite de l'objectif de communication entraîne beaucoup de prise de parole des élèves, à travers laquelle la dimension affective, culturelle et sociale fait irruption dans la classe.

2.3. Le profil des élèves …

… rend le rôle de l'enseignant plus difficile. Le professeur doit éduquer là où la famille a parfois abdiqué. Il doit concilier tolérance et acceptation des autres avec la discipline indispensable à la vie de groupe.

Il doit former des jeunes dont certains mettent en question l'école ou le cours, voire le professeur.

Il doit favoriser l'apprentissage d'élèves qui ont de multiples activités de loisirs et dont la gestion du temps libre entraîne souvent fatigue et incapacité de se concentrer ; dont le travail irrégulier, généralement articulé autour des contrôles, est difficilement conciliable avec la nécessité d'utilisation régulière de la langue étrangère comme outil de communication.

2.4. Les attentes de la société …

… sont particulièrement élevées à l'égard des cours de langues. A une époque d'internationalisation croissante des activités, la nécessité de pouvoir communiquer dans diverses langues est proclamée prioritaire par le législateur, par les milieux économiques et professionnels, par les parents. Tous attendent donc un *rendement* immédiat de l'apprentissage des langues. Ce rendement est "visible" dans de nombreuses situations de la vie courante, et peut donc être, de façon valide ou non, évalué par un public toujours plus large.

Le professeur de langue étrangère subit donc la pression de l'attente de résultats d'un cours qui a ainsi les avantages et les inconvénients d'intéresser tout le monde.

Tous ne sont cependant pas conscients qu'il s'agit d'un apprentissage lourd et long, et accusent volontiers les cours de langue de ne pas servir à grand chose. Ceci d'autant plus s'ils s'en réfèrent à leur propre apprentissage qui peut avoir été inadéquat en termes d'objectifs communicatifs.

Le travail du professeur peut être rendu d'autant plus difficile lorsque certains parents, imprégnés d'un apprentissage restitutif traditionnel, demandent que leurs enfants soient capables d'utiliser la langue pour communiquer mais ne comprennent pas certaines de ses approches méthodologiques.

A l'embauche comme dans l'enseignement supérieur, on attache encore souvent une importance plus grande à la connaissance lexicale et grammaticale qu'à la capacité de s'en servir pour communiquer.

2.5. Le présent programme …

… n'ignore pas cette réalité. Il se propose d'aider le professeur à réaliser des équilibres qui lui permettent de rencontrer au mieux ces attentes, ces difficultés et ces contradictions.

BIBLIOGRAPHIE

Actes du colloque "Mémoire et mémorisation dans l'apprentissage des langues", Faculté de médecine, UCL, novembre 1991 :

- L. BEHEYDT, *Lexical Memory : a Linguist's Point of View*
- M.T. CLAES, *Les Techniques Mnémoniques dans l'Apprentissage des Langues*
- D. CROWSTON, *Imagery Mnemonics for Foreign Language Vocabulary as Evidence of Dual Coding Theory : An Alternative View*
- N. ELLIS, *Interactions of Explicit and Implicit Knowledge in Foreign Language Learning*
- M. HUPET, *Le Rôle de la Conversation dans l'Acquisition des Compétences Linguistiques*
- M. PARADIS, *Implication de Mécanismes Mnésiques Cérébraux Différents selon les Méthodes d'Apprentissage*
- D. SANDRA, *The Use of Lexical Morphology as a Natural Mnemonic Aid in Learning Foreign Language Vocabulary*
- M. SIGUAN, *L'intériorisation d'une Langue Seconde*
- M.C. SCHOUTEN-VAN PARREREN, *The Retention of Foreign Language Words*
- VAN LOON-VERVOORN, *Development and Breakdown of Lexical Knowledge*

BANNISTER, D. / FRANSELLA F., *Inquiring Man. The Psychology of Personal Constructs,* London, Routledge, 1989.

BIRCH, A. / MALIM, T., *Social Psychology,* Macmillan, 1994.

BOURDIEU, P., *The Field of Cultural Production,* Oxford, Polity Press, 1993.

CANALE / SWAIN, *Theoretical Basis of Communicative Approaches to 2nd Language Teaching and Testing*, in : Applied Linguistics 1, 1980.

DAVIS E. / NUR H. / RURU S., *Helping Teachers and Students Understand Learning Styles*, in : English Teaching Forum, July 1994

DE LA GARANDERIE, A., *Les profils pédagogiques*, Editions du Centurion, Paris, 1988.

Dictionnaire actuel de l'Education, Guérin, Montréal & ESKA, Paris, 1993.

ELLIS, R., *The Study of Second Language Acquisition,* Oxford, O.U.P., 1994.

GALISSON, R. / COSTE, D., *Dictionnaire de Didactique des Langues,* Paris, Hachette, 1976.

HOLEC, H., *Autonomy and Foreign Language Learning,* Pergamon Press, 1981.

GORDON, Th., *Enseignants efficaces,* Editions Le Jour, 1982

GREENSPAN, S., *L'esprit qui apprend*, Editions Odile Jacob, 1998.

HOLEC, H., L'*autonomie de l'apprenant en langues vivantes,* Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1997.

KELLY, G., *A Theory of Personality,* New-York, Norton, 1963.

KOLB, D.A., *Experiential Learning : Experience as the Source of Learning and Development,* Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall, 1984.

KRASHEN, S. D., *The Input Hypothesis,* in : Georgetown University Round Table on Language and Linguistics, 1980.

KRASHEN, S.D., *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon Press, 1981.

LARSEN-FREEMAN D. / LONG M., *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, London and New York, Longman, 1991

Le Monde de l'Education, *Numéro spécial "L'intelligence"*, janvier 1998

LITTLE, D., *Learner Autonomy 1 : Definition, Issues and Problems*, Dublin, Authentik, 1981.

LITTLE, D., *Learner Autonomy : a theoretical construct and its practical application*, in : Die Neueren Sprachen 93:5, Frankfurt am Main, 1994.

LITTLE, D. / SINGLETON, D., : *Authentic Texts, Pedagogical Grammar and Language Awareness in Foreign Language Learning,* in : James, C. / Garret, P. (eds), Language Awareness in the Classroom, 123-32, London, New York, Longman, 1992.

MEIRIEU, P., *L'école mode d'emploi. Des 'méthodes actives' à la pédagogie différenciée*, Paris, E.S.F., 1985.

NUNAN, D. (ed.), *Collaborative Language Learning and Teaching*, Cambridge, C.U.P., 1992.

PRZESMYCKI, H., *Pédagogie différenciée*, Hachette Education, 1991

ROGERS, C., *Freedom to Learn for the 80's*, New-York, Merrill, 1983

THARP R. G., / GALLIMORE, R., *Rousing Minds to Life. Teaching, Learning, and Schooling in Social Context*, Cambridge, C.U.P., 1988.

TROCME-FABRE, H., *J'apprends, donc je suis*, Les Editions de l'Organisation, 1987.

VYGOTSKY, L., *Thought and Language*, Cambridge, Mass. : Harvard University Press, 1986.

WELLS, G., *Learning through Interaction : The Sudy of Language Development.* Cambridge, C.U.P., 1981.

WILLIAMS, L.V., *Deux cerveaux pour apprendre*, Les Editions de l'Organisation, 1986.